

humanitas

Vol. XLVIII

IMPrensa DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS



HUMANITAS

Vol. XLVIII • MCMXCVI



MARGARIDA MIRANDA
Universidade de Coimbra

UMA 'PAIDEIA' HUMANÍSTICA: A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS LITERÁRIOS NA PEDAGOGIA JESUÍTICA DO SÉC. XVI*

1. INTRODUÇÃO

Nos programas de estudos dos colégios de Jesuítas a composição literária ocupou sempre um lugar privilegiado. Uma das constantes características da pedagogia jesuítica é precisamente a formação humana integral por meio de um humanismo intelectual em que estão presentes vários elementos da natureza humana, hierarquicamente distribuídos: físico, intelectual, social, estético e espiritual. A nível do carácter, a formação humana devia centrar-se na vontade, assim como a nível intelectual na inteligência. Ora, um e outro aspecto encontravam sólido apoio nas humanidades clássicas, que passaram a constituir matéria indispensável do ensino jesuítico, sempre associadas à doutrina cristã e à prática das virtudes. Tal como hoje, também então a literatura desempenhava um papel não apenas informativo mas também formativo. Na verdade, numa pedagogia de orientação especificamente verbal, as humanidades clássicas eram um excelente caminho, quer para o conhecimento conceptual e filosófico, quer para a formação académica integral do estudante, pois mediante o contacto com os clássicos o aluno fazia seu o imenso tesouro da cultura greco-latina.

Contudo, este tipo de humanismo intelectual não tendia para a acumulação de conhecimentos por si mesmos ou para a formação de especialistas em algum campo do saber humano. Buscava antes o desenvolvimento de funções mentais. Por isso se revestiu de importância capital a arte de falar, a

* Este estudo foi possível graças ao apoio da Fundação Calouste Gulbenkian que durante o presente ano lectivo subsidiou a minha investigação em Roma, junto do Arquivo Histórico da Companhia de Jesus.

arte de pensar, a arte de escrever com suma propriedade e elegância, isto é, o uso natural de todas as técnicas de comunicação social e interpessoal, até se chegar à posse da “eloquência” perfeita.

Estes são, em suma, os pressupostos ideológicos comuns à primeira legislação da Companhia¹ e retomados nas várias formulações da *Ratio Studiorum*. Resumindo a sua história, pretendemos salientar a importância da recente descoberta de uma das versões da *Ratio Studiorum* ignorada durante quatro séculos — a *Ratio* de 1586/B.

Quanto à metodologia, a docência jesuítica caracterizou-se sobretudo por dois elementos chave: ordem e exercício. Para responder aos objectivos estabelecidos, os alunos eram diferenciadamente sujeitos a uma actividade literária sem tréguas, e ajudados por uma grande variedade de estímulos.

Constitui objecto deste estudo a forma como estes mestres do século XVI passaram à prática o seu ideal de ‘paideia’ humanística. Descreveremos os vários tipos de exercícios com que os alunos eram chamados a uma constante actividade (as repetições, as declamações, as composições, e as *concertationes*) bem como alguns dos métodos com que eram estimulados ao estudo, nomeadamente a frequência de Actos Públicos e um sistema de emulação sistematicamente organizado².

2. IDEIAS PEDAGÓGICAS EM ALGUNS DOCUMENTOS FUNDACIONAIS DA COMPANHIA DE JESUS.

Na formação para a composição literária, talvez nenhum outro programa de estudos tenha exigido de professores e alunos tão grande empenho como aquele que os Jesuítas começaram por pôr em prática nos seus primeiros colégios e que depois impuseram a todos os que iam nascendo na Europa e no Oriente. Não tendo nascido a Companhia de Jesus vocacionada para o ensino mas para o auxílio dos pobres, dos órfãos e das viúvas, em breve porém Inácio de Loyola aceitou a prioridade desse ministério, relegando para segundo lugar as ‘casas de professos’, uma das ideias que mais protegia, e manifestando o desejo de que os colégios se fossem multiplicando.

¹ Após ter verificado algumas imprecisões na historiografia da educação jesuíta, achei indispensável fazer neste estudo um ordenamento rigoroso de alguns dos documentos pedagógicos e dos respectivos autores, a fim de iluminar alguns pontos mais obscuros dos primórdios da história da pedagogia jesuíta.

² Não me referirei às Academias, que reuniam os alunos mais distintos para fomentar entre eles o exercício literário e a piedade, sob um regulamento próprio. Na verdade essa prática só tem significado a partir da *Ratio* de 1599, que pela primeira vez descreve as Academias.

A esse propósito afirmava Polanco, o primeiro cronista da Companhia, sobre o projecto de um colégio em Bolonha, em 1551, que isso *agradou a Inácio, que era sempre muito inclinado à ideia de educar a juventude nas letras e nas coisas do espírito*.³

Inácio de Loyola não era um homem de letras. Inácio nem sequer escreveu obras de Pedagogia. Os *Exercícios Espirituais* são um livro de espiritualidade e ascese. Mas, como todo o pensamento ascético reflecte um correspondente pensamento pedagógico, devemos começar por procurar aí mesmo as ideias fundamentais de Santo Inácio em matéria de educação.

2.1. Nos *Exercícios Espirituais* de Inácio de Loyola

Todo o edifício dos *Exercícios* se reduz a muito poucos princípios que assentam numa verdade axial donde tudo decorre: o chamado 'princípio e fundamento'. *El hombre es criado para alabar, hacer reverencia y servir a Dios nuestro Señor, y mediante esto salvar su ánima; y las otras cosas sobre la haz de la tierra son criadas para el hombre, y para que le ayuden en la prosecución del fin para que es criado*. Deus é a referência última do homem. Deus tudo criou bom, e todas as coisas criadas conduzem o homem para Deus e para a Sua maior glória. O fim da educação é portanto determinado pelo fim do educando: procurar a perfeição da principal das criaturas para a devolver ao fim para que foi criada, *ad maiorem Dei gloriam*. E se um dos frutos dos *Exercícios* era a 'decisão' pela vontade divina⁴ mediante a educação da vontade humana, ficaria ao ensino das letras e humanidades o encargo de cultivar a inteligência, pois a perfeição humana não seria apenas perfeição moral e espiritual mas também perfeição intelectual.⁵ E Inácio

³ POLANCO, *Vita Ignatii Loiolae et rerum Societatis Iesu historia*, I-VI, Madrid, 1894-1898, II, p.195.

Vd também a carta de Inácio de Loyola ao P. Nadal, em 1549: MONUMENTA HISTORICA SOCIETATIS IESU, *Monumenta Inaciana*, 1ª ser., I-XII, Madrid, 1903-1911, II, 462-464, sobre os benefícios que os estudos de Messina trariam aos estudantes, à Sociedade e à Igreja.

Sobre as origens deste compromisso da Companhia com o ensino escolar vd O' MALLEY, John W, *The First Jesuits*, Harvard University Press, 1993, p. 202-242.

⁴ *Exercícios Espirituais*, M.H.S.I., *Mon. Ign.*, 2ª sér., Madrid, 1919. Na primeira anotação lê-se: "buscar y hallar a voluntad divina na disposição da sua vida".

⁵ Além da educação moral e intelectual, a saúde física dos estudantes também é objecto da prudência de Inácio que recomenda uma boa alimentação, repouso suficiente e moderação nas penitências, para que nada desvie os alunos dos estudos. (*Constituições*, M.H.S.I., *Mon. Ign.*, ser. III, *Constitutiones et Regulae Societatis Iesu*, I-III, Roma, 1934-1938).

acreditava no muito que esta última podia oferecer à primeira. Nisto não era aliás original. Era essa a mensagem da *devotio moderna* e dos Irmãos da Vida Comum,⁶ que propunham fazer a união entre a virtude e as letras através de uma *pietas litterata*. Era essa de resto a tradição greco-latina, sobretudo a de Cícero e Quintiliano, mestres incontestáveis de todas as escolas humanísticas, para quem o bom orador era também um homem de bem.⁷

Com o nascimento do Humanismo, a lógica e a dialéctica cediam o lugar ao antigo ideal de Quintiliano de formar para a *eloquentia*. Para Erasmo,⁸ como para todos os seus sucessores, é a esse ideal que se destina o estudo da gramática e dos autores latinos e gregos. Deste modo a eloquência torna-se a arte por excelência à qual se destinam os estudos literários. Por outro lado, como indica o título de uma das obras de Erasmo adoptada pelos primeiros jesuítas — *De duplici copia verborum et rerum* — *eloquentia* não é apenas a perfeição da linguagem escrita e falada, ou o uso de um latim elegante. É ainda “uma bagagem de conhecimentos positivos de ordem literária, histórica e geográfica, a assimilação de ideias morais gerais, uma formação sem a qual não se pode ter acesso aos estudos superiores”.⁹ Eloquência era por isso a conjugação da *cognitio verborum* com a *cognitio rerum*.

2.2. Na correspondência de Inácio de Loyola

A epistolografia de Inácio de Loyola pode ilustrar a firmeza com que exigia aos membros da Companhia sólidos fundamentos nos estudos de Gramática, e uma progressão por graus de aprendizagem: não avançar para as Humanidades e Retórica sem uma excelente formação de Gramática. O mesmo se recomendava para os cursos de Artes e Filosofia, isto é, observar rigorosamente a precedência respectiva entre as classes. Mantinha-se assim uma constante do pensamento inaciano: nos estudos como na piedade, *non multa sed multum*. Ou como aconselhava aos que faziam os *Exercí-*

⁶ Sobre Gerard Groote e os Irmãos da Vida Comum vd HYMA, Albert, *The Brethren of Common Life*, Grand Rapids, 1950.

⁷ Cícero, *De Oratore*, II, 8-9.33.35 e Quintiliano II, 1, 1-10.

⁸ ERASMO, “De duplici copia verborum ac rerum”, *Opera Omnia*, I-IX, Lyon, 1703-1706, I, p.85.

⁹ DAINVILLE, F. de, *La naissance de l'Humanisme Moderne*, Paris, 1940, p. 87. Do mesmo autor vd também *L' éducation des jesuites (XVI-XVIII siècles)*, Paris, éd Minuit, 1978.

*cios Espirituais: no el mucho saber harta y satisface al ánima, mas el sentir y gustar de las cosas internamente.*¹⁰

Em 1542, Inácio escreve aos estudantes da Companhia em Paris, exortando-os ao aprofundamento dos estudos de Latim, antes de progredirem nos seus cursos. Um deles, João Baptista Viola, respondeu que estava a perder tempo pois não precisava de estudos de Gramática e tinha grande desejo de começar os estudos de Artes. Inácio não hesitou em chamá-lo à obediência, dizendo-lhe que tinha boas razões para lhe ordenar mais alguns meses de estudos de Latim, além de que, sem estar bem preparado na Gramática, era inútil continuar nas Artes.¹¹

2.3. Nas Constituições da Companhia de Jesus

O tema da educação ocupa a maior secção das *Constituições* (parte IV), ao longo de dezassete capítulos, oito dos quais se referem concretamente à educação secular em dois tipos de estabelecimentos de ensino: colégios e universidades. Aí se encontram as linhas gerais do programa educativo e as principais orientações metodológicas do ensino e da aprendizagem que a *Ratio Studiorum* viria a desenvolver. Assim, importa antes de mais estabelecer uma ordem entre as várias disciplinas. Os escolásticos devem adquirir bons fundamentos em Latim antes de iniciarem Artes; e em Artes antes de passarem à Teologia Escolástica (IV, 6,4). Recomendam-se as tradicionais disputas, diárias e semanais, a fim de que se exercitem '*los ingenios*'. Aos alunos de Humanidades recomenda especialmente a frequência das composições escritas, em prosa e em verso, onde se cultive o estilo, e ainda as declamações de memória, além do uso obrigatório da língua latina em conversação. Para estimular o progresso escolar as Constituições aconselham curiosamente, que de vez em quando sejam enviados ao provincial ou ao P. Geral alguns dos exemplares dessas composições (IV, 6, 11-13).

2.4. Ordem e exercício. A escolha do *modus parisiensis*.

Como se pode verificar, a metodologia exposta nos documentos anteriores realça mais a perspectiva do educando — a aprendizagem — do que a

¹⁰ Cfr *Exerc. Spirit.*, 2ª anotação. Cfr também 11ª anotação: *Al que toma Ejercícios en la primera semana, aprovecha que non sepa cosa alguna de lo que ha de hacer en la segunda semana; mas que assí trabaje en la primera para alcanzar la cosa que busca, como si en la segunda ninguna buena esperase hallar.*

¹¹ *Mon. In.*, 1ª ser. 229. Pelo mesmo motivo, durante algum tempo os recém admitidos na Companhia, mesmo que já tivessem estudos, repetiam os estudos de humanidades.

perspectiva do educador, ou seja o ensino. Educar é treinar ordenadamente as faculdades intelectuais através de um *curriculum* de Gramática, Humanidades e Retórica bem como através de constantes exercícios de expressão e de eloquência. De facto, os dois elementos chave que caracterizariam a pedagogia jesuítica, tanto ascética como escolar, já aqui se encontram definidos: ordem e exercício.¹²

Ordem e exercício eram os dois traços distintivos do *modus parisiensis*, o qual, apesar do nome que o tornou conhecido, fora criado pelas escolas humanísticas dos Irmãos da Vida Comum.¹³ O que o caracterizava era, por um lado, distinguir gradualmente os cursos e as classes, e estabelecer dentro de cada classe diferentes ordens de alunos segundo as suas dificuldades; por outro lado, chamar o aluno a uma actividade múltipla e constante, sempre acompanhado pela vigilância do mestre. Foi o rigor deste método que levou os primeiros Jesuítas a adoptá-lo em Itália, onde “prevalecia a solenidade e a pompa do ensino do alto da cátedra, a alunos e auditório de várias capacidades, sem que os professores se apercebessem do estudo ou do aproveitamento da juventude”.¹⁴ Na unidade do ensino e na contínua actividade literária do estudante, acompanhada pela fadiga ininterrupta dos mestres, consistiria a eficácia pedagógica dos Jesuítas.

¹² No mesmo sentido, à sua obra ascética Inácio chamou precisamente *Exercícios Espirituais*, como explica na 1ª anotação: “...Por este nombre (...) se entiende todo modo de examinar la consciencia, de meditar, de contemplar, de orar mental e vocalmente, y de otras espirituales operaciones. (...) Porque assí como el passear, caminar y correr son ejercicios corporales, por la mesma manera todo modo de preparar y disponer el ánima (...) se llaman ejercicios espirituales”.

¹³ CODINA MIR, G, *Aux sources de la pedagogie des jésuites. Le ‘modus parisiensis’*, Institutum Historicum S.I., Roma, 1968, p. 151-181 e 99-147; GOMES, Joaquim Ferreira, “O *modus parisiensis* como matriz da pedagogia dos jesuítas”, *Revista Portuguesa de Filosofia*, 50, 1994, p.179-196.

¹⁴ BARBERA, Mario, *La Ratio Studiorum e la parte IV delle Costituzioni della Compagnia de Gesù. Traduzione con introduzione e note*, Padova, Ant. Milani, 1942, p. 51. Por razões práticas as citações mais extensas serão apresentadas em tradução própria.

3. IDEIAS PEDAGÓGICAS EM ALGUNS DOS PRIMEIROS DOCUMENTOS DE PROGRAMAÇÃO ESCOLAR

3.1. Jerónimo Nadal: *De Studii Generalis Dispositione et Ordine Studiorum*. A escolha das Humanidades clássicas e dos autores pagãos.

Entre os primeiros planos de estudos nascidos no seio da Companhia antes da formulação definitiva da *Ratio Studiorum* em 1599, sobressai a obra do P. Jerónimo Nadal (1507-1580), o jesuíta que Inácio de Loyola encarregou de promulgar as Constituições e organizar os colégios já então existentes na Europa. De facto, desde cedo se sentiu a necessidade de legislar sobre ideias e métodos pedagógicos, a fim de facilitar a fundação e a manutenção dos colégios, que iam nascendo em pontos tão distantes como Portugal e Goa. No entanto, o desejo de Inácio era um texto que fosse mais fruto da experiência e da observação do que de uma elaboração em abstracto. Era um dos primeiros frutos, o *De Studii Generalis Dispositione et Ordine*¹⁵ que Nadal compunha em 1552, enquanto reitor do colégio de Messina.

Nessa obra, o primeiro pedagogo da Companhia de Jesus confiava a sua 'paideia' ao *modus parisiensis*, utilizando nos estudos o mesmo programa e a mesma divisão hierárquica de classes. Textos de Erasmo, Vives, Cícero, Terêncio, Virgílio, César, Ovídio, Marcial, Horácio e Quintiliano preenchem os estudos de Gramática, Humanidades e Retórica, durante um tempo não determinado: aquele que fosse necessário ao aluno para assimilar solidamente o programa (cap. I e II). Aliás os objectivos estavam bem diferenciados. Para ser admitido em Humanidades o aluno devia dar provas de ser capaz de escrever e falar Latim com absoluta pureza e correcção e já com algum sentido de elegância. Em Humanidades começa também a aprender Grego e a ler os primeiros poetas, aperfeiçoando o seu estilo quer em prosa quer em poesia. Finalmente em Retórica, continua a ler os autores latinos e gregos e estuda os preceitos da oratória com o objectivo de adquirir a *eloquentia perfecta*.

O método particular a seguir nas diferentes classes consistia, em traços largos, na explicação ou *praelectio*, repetição e disputa, transportando para o campo das letras o método consagrado nas Artes. Todos os dias os

¹⁵ M.H.S.I., *Monumenta Paedagogica S.I.*, I-IV, Institutum Historicum S. I., Roma, 1965-1981, I, p. 133-163, especialmente p.133-152. Na edição anterior dos *Mon. Paed.* (1901) aparece sob o título "De Studiis Societatis" nas pp. 89-107. Vd BERTRÁN QUERA, Miguel, *La pedagogia de los jesuitas en la ratio studiorum*, Editorial Arte, Caracas, 1984, p. 14-28.

alunos começam por rever a lição da véspera. Depois da nova exposição do mestre (*praelectio*) devem interiorizar o que ouviram repetindo a lição, e finalmente, no último tempo das sessões de Humanidades e Retórica, têm lugar as *disputationes* ou *concertationes*, separando os alunos em dois grupos que se interrogam e respondem reciprocamente. Os exercícios de memória eram fundamentais neste grau do ensino, para melhor assimilar o espírito da língua latina. Por isso a manhã de Sábado era reservada à repetição do que se aprendera durante a semana, e pela tarde os alunos defendiam ou questionavam as conclusões propostas, sob a forma de *disputationes* entre grupos diferentes. Deviam saber de cor alguns excertos de Virgílio e de Cícero, e cada quinze dias a classe de Retórica apresentava mesmo algum discurso daquele orador. No fim de cada mês far-se-ia uma disputa pública. O grupo para isso nomeado respondia sucessivamente aos mestres e alunos de fora bem como aos do próprio colégio.

Na prática, o Colégio de Messina fez algumas adaptações. À medida que avançava o nível das classes, concedia-se ao aluno mais tempo para estudar sozinho. Em Retórica por exemplo, substituiu-se a disputa e a repetição diária por uma composição e disputa semanal e por uma declamação quinzenal.¹⁶

Não podemos deixar de observar quanto havia de liberalidade nesta escolha programática. Uma ordem religiosa trazia para as suas escolas textos de autores pagãos. Humanistas católicos em acordo com os pedagogos da Reforma. A alguns esta escolha criava mesmo alguns escrúpulos, de tal modo que a antiguidade pagã era substituída por textos de inspiração bíblica, como aconteceu no Colégio de Rive, sobretudo ao tempo de Sebastião Castellion (1541-1544), sob a influência de Calvino.¹⁷ A solução de Nadal não foi a de Standonck, principal reformador do austero colégio de Montaigne (1499), que eliminou radicalmente do programa todos os autores "lascivos". Segundo a lição de grandes pedagogos da Europa renascentista, Nadal propunha uma selecção e expurgação dos pagãos, em vez de substituir modelos inquestionáveis da língua latina por alguns nomes anódinos da literatura cristã, como por vezes acontecia.

Os primeiros jesuítas tinham conhecido o ambiente da Universidade de Paris e as controvérsias dos tempos. O Colégio de Santa Bárbara, por

¹⁶ Cfr M.H.S.I., *Litterae Quadrimestres*, I-VII, Madrid-Roma, 1894-1932, I, p. 349.

¹⁷ *Dialogui Sacri*. Vd BÉTAN, E.-A, *Notice sur le Collège de Rive*, Genève, 1866, p. 9-12.

exemplo, tinha demonstrado precisamente ao nível das *humaniores litterae* uma prudência equilibrada na abertura aos tempos novos que prometia uma sólida preparação no campo doutrinal. Foi esse humanismo mais amplo e tolerante de Paris que modelou o ensino dos primeiros colégios, e não o humanismo intransigente da Universidade de Alcalá, também frequentada pelos primeiros jesuítas.

3.2. Pedro Perpilhão: *De Societatis Iesu Gymnasiis*, de 1555.

Quando por ordem de D. João III o Colégio Real de Coimbra passou das mãos dos mestres bordaleses para a Companhia de Jesus, Pedro Perpilhão pronunciou um discurso inaugural (*De Societatis Iesu Gymnasiis*) em que anunciava ao público os mesmos ideais de 'paideia' cristã. Nem um conhecimento auto-suficiente, orientado aos segredos da ciência, à subtileza da argumentação ou ao poder e à fecundidade do discurso, nem exclusivamente dedicado ao bem comum mais imediato, cultivando apenas as artes tradicionais para alcançar glória e esquecendo as exigências da virtude cristã. O ideal de sabedoria é aquele que une o conhecimento com a virtude. Um e outro são a finalidade da educação da Companhia, para sublinhar que não basta a vanglória da ciência em si mesma, mas que o melhor conhecimento se completa com a mais alta virtude¹⁸.

3.3. *Ordo Studiorum Collegii Romani*, de 1558.

Em 1558, ao mesmo tempo que se realizava a 2ª Congregação Geral da Companhia, o Colégio Romano produzia um outro tratado sobre educação: *Ordo Studiorum Collegii Romani*.¹⁹ Segundo o desejo de Inácio de Loyola, no Colégio Romano ensinariam apenas os melhores professores, pois esse era o modelo de colégio que, no centro da cristandade, havia de ser exemplo para todos os outros. Por isso alguns jesuítas que vieram a Roma participar na Congregação Geral pediram uma cópia desta *ratio* e levaram-na para as respectivas províncias. Aí se encontra descrita a organização da escola, as matérias a ensinar, os autores, os exames e todos os exercícios escolares a pôr em prática.

O documento foi atribuído ao P. Jerónimo Nadal²⁰ mas actualmente é considerado como uma elaboração de documentos anteriores, feita em con-

¹⁸ PERPINIANUS, Petrus Ioannes, *Orationes Duodeuiginti*; Parisiis, apud Ioannem Carbonium, 1588, oratio III, p. 70-88.

¹⁹ M.H.S.I., *Mon. Paed.*, II, 9-15.

²⁰ ASTRAIN, M.H.S.I., *Mon. Paed.*, 1901, p. 12.

junto pelos professores do colégio.²¹ De qualquer modo nesta data já o P. Nadal se encontrava entre eles. Tinha regressado da visita a vários colégios da Europa a fim de os organizar e promulgar as Constituições nas respectivas províncias, missão a que voltaria mais tarde em 1560.²² O texto de 1558 estaria portanto na base do novo projecto de dotar os colégios de um sistema pedagógico eficaz, suficientemente testado.

É imenso o caudal de textos escritos por Nadal durante o desempenho da missão que Inácio lhe confiara de sistematizar a actividade pedagógica dos colégios. Jerónimo Nadal não chegou a ver a edição de um programa oficial de estudos, mas da sua obra safu sem dúvida o maior contributo para a edição definitiva da *Ratio*, em 1599.

3.4. Jerónimo Nadal: *Ordo Studiorum Germanicus* de 1563

A nova *Ordo studiorum* do P. Nadal²³ resultava da última visita aos países germânicos e preparava a seguinte, de 1566. O que nos interessa especialmente é a atenção que nela se dedica aos exercícios de Humanidades e Retórica (cap. VII: *Addita quaedam exercitiis litterarum humaniorum*²⁴). Aqui vêm incluídos concursos, quer entre todos os alunos da classe, quer entre um grupo reduzido, bem como frequentes exercícios escritos, cujo tema é fornecido pelo professor.

A esses temas deviam corresponder formas literárias apropriadas, em prosa ou em verso, em língua latina ou em língua grega. Em Humanidades e Retórica, depois da explicação das regras da narrativa histórica, por exemplo, o professor podia sugerir o assunto e alguns outros elementos auxiliares para a composição de uma pequena história em Latim. O mesmo se faria para a composição de tragédias e de comédias.

Para tornar mais viva a composição de orações, a que se devia dar especial importância, era conveniente destiná-las às grandes festas do ano e fazê-las recitar publicamente na igreja. Ocasionalmente realizar-se-iam disputas públicas, para mostrar à cidade o avanço dos alunos nos estudos.

²¹ LUKÁCKS, M.H.S.I., *Mon. Paed.*, II, p. 9.

²² A visita às províncias fazia-se nesta época para promulgar as Constituições. O P. Nadal ia além disso visitar os colégios. Em 1553 visitou Portugal e Espanha. Entre 1555 e 1557 visitou as províncias germânicas e da Itália. Em 1560 partiu de novo para visitar Portugal, Espanha, França, países germânicos e Itália, e em 1566 regressaria ainda aos países germânicos.

As recomendações que deixou a cada província também se encontram publicadas ao longo dos vários volumes dos *Mon. Paed.*

²³ “*Ordo studiorum germanicus*”, M.H.S.I., *Mon. Paed.*, II, p. 85-106.

²⁴ *Op. cit.*, p. 102

A última recomendação, a mais longa, trata de um exercício comum a todas as classes: um concurso de composição literária a terminar numa distribuição pública de prémios para mais estimular o espírito de emulação entre os estudantes.²⁵

3.5. Pedro Perpinhão: *De ratione liberorum instituendorum litteris latinis et graecis*, de 1565.

Finalmente, não podíamos deixar de referir um outro tratado de grande importância para os cânones escolares que se seguiram até à redacção definitiva da *Ratio Studiorum* de 1599. Trata-se do *De ratione liberorum instituendorum litteris latinis et graecis*²⁶ composto por Pedro Perpinhão (1530-1566) antes de partir de Roma para Lião, em 1565. A particularidade deste opúsculo que é considerado obra-prima no seu género pela sua qualidade e elegância formal,²⁷ está no facto de ela não nascer por ordem dos superiores, com intuítos legislativos. É apenas fruto do pensamento e da experiência de ensino de um jesuíta, que foi talvez o maior orador dos jesuítas do seu tempo, admirado por grandes humanistas como Marc Antoine Muret e Paul Manuce.²⁸

A sua actividade pedagógica, desenvolveu-a sobretudo nos colégios da província portuguesa entre 1551 e 1561, data em que foi chamado para o Colégio Romano. Três anos volvidos, o P. Francisco Adorno de Milão, seu amigo, pediu-lhe alguns elementos sobre o ensino no Colégio Real de Coimbra, no tempo em que aí leccionara. O resultado foi esta pequena obra que não seria possível analisar aqui exaustivamente, mas de que podemos resumir alguns tópicos, pois são raríssimos os seus exemplares e as traduções inexistentes.

A obra divide-se em nove capítulos. O 1º trata da formação do mestre e da sua actividade; o 2º e o 3º do ensino da Gramática; o 3º e 4º dos estudos de Grego e do ensino da Retórica; o 6º, dos autores a escolher; o 7º e 8º do modo de conduzir as lições e concretamente dos exercícios a praticar; e um último capítulo é dedicado aos métodos para estimular os estudos. Mais uma vez se insiste amplamente em alguns princípios característicos do ensino da

²⁵ Vd *infra* 6.

²⁶ Vd M.H.S.I., *Mon. Paed.*, II, 644-657 e ainda "A method of studies before the *Ratio*, by Fr. Pedro Perpiñam", *Woodstock Letters*, 22, 1893, p.257-273.

²⁷ LUKÁCKS, L. e COLPO, M., "Ratio Studiorum", *Enciclopedia Pedagogica*, ed. La Scuola, 1992

²⁸ Vd. SOMMERVOGEL, C., S.I, *Bibliothèque de la Compagnie de Jésus*, I-XII, Lovaina, 1960, VI, 547-554 e M.H.S.I., *Mon. Paed.* II, p. 636.

gramática e da sintaxe: observar uma ordem crescente na exposição dos preceitos, omitindo inicialmente regras mais difíceis ou excepcionais; exercícios variados e constantes; repetições frequentes; aplicação das regras gramaticais na leitura dos autores clássicos. Para os principiantes, Perpilhão descreve seis diferentes tipos de exercícios: exercícios de memória, exercícios de declinação, de pergunta e resposta, e exercícios de expressão oral ou escrita, em prosa ou em verso, adaptada ao grau de exigência do curso. E já que “escrever Latim é mais importante do que falá-lo”,²⁹ convém dedicar pelo menos uma hora diária à composição escrita, para a qual Cícero será o principal modelo. Procurando a perfeição estilística, o mestre corrigi-la-á diligentemente, assinalando não só os erros como também todas as expressões imprecisas ou passagens obscuras, incluindo aqueles passos em que o aluno evitou dificuldades.

Para estimular ao estudo “é preciso mais do que nunca conhecer intimamente o carácter de cada aluno”³⁰ pois uns deixam-se mover pelo medo, outros apenas por uma simpatia e encorajamento. Assim, o professor deve saber quando passar da simpatia ao temor, ou do temor às palavras de simpatia. De qualquer modo, o aluno nunca fará um verdadeiro progresso se for sempre tratado com aspereza. Muito mais prometem os alunos que se aplicam espontaneamente ao estudo e são facilmente estimulados por um pequeno louvor do mestre. A estes, embora sejam úteis as punições, no caso de faltarem ao dever, vale mais prometer recompensas — por exemplo: quando se salientam nas recitações de memória, ou na repetição da lição ou nos exercícios de composição. A sua diligência deve então ser recompensada “por um lugar de honra, ou o elogio do mestre, ou a oferta de um pequeno livro, ou outras coisas semelhantes”.³¹

²⁹ M.H.S.I., *Mon. Paed.*, II, p. 655.

³⁰ *Ibidem.* p. 656.

³¹ *Ibidem.* p. 657. Assinale-se que o autor se ocupara já do tema da distribuição de prémios aos alunos num outro opúsculo, em que estabelecera as leis para os concursos literários e descrevera a cerimónia pública da sua entrega: *Forma Praemiorum publicorum et privatorum*, M.H.S.I., *Mon. Paed.*, II, p. 636-640. Vd *infra* nota 54.

4. A *RATIO ATQUE INSTITUTO STUDIORUM SOCIETATIS IESU* DE 1599 — HISTÓRIA DA SUA REDACÇÃO. A DESCOBERTA RECENTE DE UMA VERSÃO DA *RATIO* IGNORADA DURANTE QUATRO SÉCULOS: A *RATIO* DE 1586/B.

O livro que em 1599 foi editado sob o título *Ratio atque Instituto Studiorum Societatis Iesu* para guiar uniformemente o ensino dos Jesuítas nas suas escolas, tinha atrás de si meio século de ensaio e reflexão. A complexa história da sua redacção, que é facilmente ignorada quando se fazem apreciações sobre alguns aspectos particulares, pode resumir-se em poucas linhas.³²

Foi após o Concílio de Trento, entre 1565 e 1599, que se sucederam as tentativas de formular uma ordem de estudos comum a todos os colégios. Os primeiros disso encarregados foram os professores do Colégio Romano. Ainda durante 1565 terminaram a parte dos estudos humanísticos, que foi enviada em 1569 às várias províncias. Assim nascia a primeira *Ratio* oficial e comum, ainda no tempo do generalato de Francisco de Borja. Por isso se chamaria *Ratio Borgiana*.

A Congregação Geral de 1581 pediu a composição de um novo ordenamento de estudos que descrevesse também os estudos de Filosofia e de Teologia. Daí nasceu uma comissão que durante os cinco anos seguintes trabalhou na elaboração do novo tratado que foi enviado aos provinciais em 1586.³³ Era uma versão intermédia, a que seria chamada *Ratio Studiorum*

³² Vd M.H.S.I., *Mon. Paed.*, vol. I-V integralmente, sobretudo a introdução ao volume V; Este último, de 1986, contém a *Ratio* de 1586 enviada apenas aos provinciais, a de 1586 revista (= 1586/B, 1ª ed.), a de 1591-92, e a de 1599 com as modificações de 1616. Anteriores a 1986 são assinaláveis os seguintes estudos: GADEAU, "Histoire du Ratio Studiorum de la Compagnie de Jésus", *Études*, XLVI, 1889; FARREL, A.P., *The Jesuit Code of Liberal Education. Development and Scope of the Ratio Studiorum*, Milwaukee, 1938. Posteriores a 1986 Vd LUKÁCKS e COLPO, *Op. cit.*; e ainda LABRADOR, C., ESCANCIANO, A.D., DE LA ESCALERA, J.M. *El sistema educativo de la Compañía de Jesús. La "Ratio Studiorum": edición bilingüe, estudio histórico-pedagógico. Bibliografía*. Madrid, U.P.C.O., 1992; BATLLORI M. "La pedagogia de la *Ratio Studiorum*", *História de la Educación en España y América*, DELGADO CRIADO, Buenaventura, coord., Ediciones Morata, Madrid, 1993; RAFFO, Giuliano, S.I., *La "Ratio Studiorum". Il metodo degli studi umanistici nei collegi dei gesuiti alla fine del secolo XVI. Introduzione e traduzione dal latino*, Roma, Civiltà Cattolica, 1989. Esta última edição da *Ratio* contém apenas a parte que diz respeito aos estudos humanísticos.

³³ M.H.S.I., *Mon. Paed.*, V, p.1-158.

de 1586/A. Ainda não teria força vinculativa mas serviria de base às críticas e sugestões que as províncias deviam enviar a Roma, através de uma comissão nomeada para o efeito.

A partir das abundantes indicações logo recebidas, o novo texto foi emendado entre 1586 e 1587. Esta *Ratio Studiorum* (1586/B) nunca chegou a ser estampada nem enviada às províncias porque, tal como a anterior, era apenas um documento preparatório para a *Ratio* definitiva, não já em forma de tratado mas em forma de Regras. Este tratado foi encontrado apenas nos nossos dias pelo P. Ladislao Lukácks e publicado em 1986 nos *Monumenta Paedagogica*³⁴. Ora, a importância desta versão consiste no facto de ela revelar em que sentido se dirigiam as propostas das várias comissões provinciais que a tinham analisado. Na verdade, a primeira *Ratio* de 1586 permaneceria incompleta enquanto não chegassem a Roma os pedidos de sugestões provenientes de cada província jesuítica. Faltava portanto este ponto de referência para o estudo da génese da *Ratio* de 1599. Esta *Ratio*, porém, não foi enviada às províncias, pois devia servir de documento preparatório da *Ratio* definitiva.

Os mesmos autores da revisão à *Ratio* de 1586 compuseram o texto de 1591, desta vez em forma de 'regras'. Também este texto foi enviado às províncias para ser experimentado durante três anos, findos os quais, em virtude dos ecos vindos de toda a parte, se elaboraria a edição definitiva da *Ratio atque Institutio studiorum Societatis Iesu*, publicada em 1599.³⁵ Esta última, ligeiramente alterada em 1616, ficaria em vigor até à supressão da Companhia em 1773.

As várias fases de elaboração da *Ratio* que havia de vincular todos os colégios em tantas partes do mundo, revelam o cuidado que teve a primeira Companhia em nada impor que não tivesse já sido testado por muitos anos de experiência.

Destes cinco principais documentos, os três primeiros assumem ainda a forma de tratado sobre as diversas matérias. Os dois últimos, porém, mudam estruturalmente mas não substancialmente, apresentando-se sob a forma de 'regras' para as diversas funções na escola.

³⁴ M.H.S.I, *Mon. Paed.*, V, p.163-228. O único exemplar existente permaneceu desconhecido durante quatro séculos por uma razão bem simples. O título das primeiras páginas — *De Scripturis* — fez com que a obra fosse catalogada entre as obras de Sagrada Escritura.

³⁵ Para evitar incertezas na execução da nova *Ratio* o P. Geral Aquaviva ordenou então a recolha de todas as edições precedentes, que se consideravam daí em diante inválidas. A carta do P. Geral encontra-se publicada em RAFFO, *Op. cit.* p. 326.

O grande traço distintivo da *Ratio* de 1586/B agora descoberta é o facto de esta ser mais ampla e discursiva, embora apresente também objectivos metódicos e organizados, enquanto a *Ratio* de 1599 está redigida de forma mais esquemática e funcional.

Para o objectivo deste estudo a novidade do documento reside sobretudo na defesa que aí é feita do ensino das Humanidades, acima da Filosofia e da Teologia, principalmente para os membros da Companhia que deviam manter os próprios colégios. Com efeito, a tendência entre os escolares era para considerar os estudos literários inferiores, e os requintes da eloquência prejudiciais à exacta compreensão das verdades (§22). Para contrariar essa tendência a *Ratio* lembrava que não só devia haver colégios destinados exclusivamente ao ensino literário como ainda, naqueles em que se ensinasse também as faculdades superiores, deviam merecer mais atenção os estudos Humanísticos, uma vez que a Filosofia e a Teologia brilhavam por si próprias, enquanto as Humanidades eram por vezes menosprezadas. “É necessário imitar os bons agricultores que cuidam mais de cultivar as novas plantas que semearam do que as que nascem espontaneamente”³⁶. Com efeito, a Filosofia e a Teologia tinham facilmente a benevolência e consideração de todos, mas fora graças aos novos colégios de ensino de Gramática e Humanidades que a Companhia se difundira em pouco tempo nas principais partes do mundo cristão.

Para promover estes estudos, recomenda a *Ratio* que sejam promovidos aqueles que os ensinam. Evitar o título de ‘gramáticos’ por que eram conhecidos em favor do título de ‘mestres de Humanidades e de Gramática’, poupá-los a certos serviços domésticos, atribuir-lhes lugares de honra nas cerimónias públicas, e sobretudo passar a exigir dos próprios alunos e mestres dos cursos superiores, que se ocupem também dos estudos literários, pedindo-lhes composições em prosa e em verso para apresentar em público — eis algumas das formas com que se procurava dignificar as *litterae humaniores*. (§5-26). Assim se exprime a *Ratio*: “Os nossos deviam recordar que as raízes e as fibras das árvores não são de desprezar, pois se estas não existissem tão pouco existiria a beleza e a elegância das ramagens, das folhas, flores e frutos”³⁷.

³⁶ *Quare bonos agricolas imitari oportet, qui plus in sativis ac peregrinis alendis, quam in natiuis laborant.* §3. Por seleccionar apenas a parte dos estudos Humanísticos, adoptarei a numeração da edição de RAFFO, G. *Op. cit.*

³⁷ *Et meminisse nostros oporteret, arborum redices ac fibras non esse spernendas; quippe sine illis nullus esset virgultorum, foliorum, florum, fructuum decor ac venustas.* §6.

Em tudo isto se salienta o esforço da Companhia por aperfeiçoar os métodos que julgava mais convenientes para atingir o mesmo ideal de 'paideia' humanística e cristã, respondendo simultaneamente às exigências temporais e doutrinárias.

5. EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA INTEGRAL: UMA PEDAGOGIA DIFERENCIADA, PARA O DESENVOLVIMENTO DE FUNÇÕES MENTAIS.

As várias versões da *Ratio* são unânimes nos objectivos: uma formação humanística integral que una sólidas virtudes cristãs a firmes aptidões intelectuais. Além disso essa formação quer-se fortemente activa e participada por parte de cada um dos alunos. Para que tal fosse possível com verdadeira eficácia educacional e pedagógica esses alunos seriam distribuídos por grupos homogéneos. Uma educação diferenciada permitia que os mais capazes não fossem prejudicados enquanto os mais lentos seriam expostos a estímulos mais adequados. Sem discutirmos a justiça desta estratégia pedagógica, lembremos apenas que um grupo homogéneo de alunos permite sem dúvida ao professor actuar de forma mais adaptada às aptidões e dificuldades individuais. O educando permanecia num processo contínuo de interacção e de comunicação com o educador. Este é um dos aspectos mais notáveis do ensino jesuítico, tendo em conta a época em que nasceu: centrar-se totalmente no educando. Para tanto se favorecia o mais possível o seu aproveitamento através de um processo de *cura personalis* que se reflectia não apenas na admissão e selecção dos alunos, como na passagem de uma classe a outra e no tipo de exercícios que mantinham. A adaptação do mestre às disposições e capacidades do estudante é objecto constante das recomendações da *Ratio*. Sobre ele recaía todo o empenho no progresso do discípulo. Por outro lado, o sistema de exames era bastante flexível para que o aluno pudesse transitar para a classe seguinte ao longo do ano, logo que estivesse apto. Nenhum aluno frequentaria a mesma classe por mais tempo do que o necessário. Mantinha-se contudo o princípio de que era melhor que o aluno parecesse apto para a classe superior do que insuficientemente preparado para aquela em que se encontrava. Por isso, ao longo do ano podia acontecer que, por ordem do Reitor ou do Prefeito de estudos, o aluno transitasse para a classe inferior.

O trabalho do mestre era, antes de mais, dirigir a actividade do aluno de modo que o fruto fosse o desenvolvimento das suas funções intelectuais. Só então seria possível a assimilação de elementos.

Os programas eram necessariamente breves para que os alunos fizessem numerosas repetições, de diversas maneiras, para saberem mais em profundidade do que em extensão de conhecimentos. A formação intelectual pretendida por esta pedagogia tinha em vista não a formação de eruditos ou de especialistas em qualquer ciência, mas o desenvolvimento da capacidade de pensar, interrogar, exprimir, falar e escrever. “Não buscava o avanço da ciência em si mesma mas apenas o aproveitamento do aluno”.³⁸ A formação precedia a informação. Deste modo era preciso deixar também algumas recomendações sobre como ler e ouvir, primeiro dever do discípulo diante do mestre. Não faltavam também recomendações sobre como responder, repetir e discutir, interrogar e consultar e ainda sobre como tirar apontamentos. Privilegiavam-se porém todas as formas de expressão oral e escrita, ou seja, de *eloquentia*, exigindo ao aluno um trabalho essencialmente activo: um trabalho escrito, através de diversas modalidades de composição, e um trabalho oral, sob a forma de repetições, declamações, discursos e representações teatrais.

5.1. Memória activa: as repetições³⁹

Uma das primeiras funções mentais a desenvolver no aluno era a memória. Os exercícios de memória encontram-se frequentemente recomendados na *Ratio*,⁴⁰ embora diminuam nos últimos cursos, pois a faculdade da memória estava ao serviço da assimilação pessoal, devendo também ser racional, isto é, nunca substituir o entendimento mas sustentá-lo. Repetir era método amplamente posto em prática, pois variando a expressão, o aluno personalizava o que aprendia. Por outro lado, só se possui um verdadeiro entendimento dos conhecimentos quando somos capazes de o traduzir verbalmente. A própria experiência de um professor pode mostrar a utilidade da verbalização da lição para clarificar uma ideia e penetrar nela com maior precisão. As “repetições” da *Ratio* não se devem confundir, portanto, com o exercício de memorizar a matéria ensinada (como acontecia nas Decla-

³⁸ Vd BERTRÁN QUERA, Miguel, S.I., *La Pedagogia ...* p. 166.

Os estudos de Gramática, Humanidades e Retórica eram os estudos pré-universitários. Não visavam esgotar toda a educação mas preparar alunos para os estudos de Filosofia e de Teologia.

³⁹ Para um estudo mais desenvolvido da especificidade e origens destes exercícios Vd CODINA MIR, *Op. cit.* e BERTRAN QUERA *Op. cit.*

⁴⁰ Doravante, ao mencionar simplesmente *Ratio* é à edição de 1599 que me refiro.

mações públicas ou no simples exercício de memorizar algum canto da *Eneida* ou uma passagem de Cícero). As “repetições” que se faziam no fim da lição, no começo da lição seguinte e ao fim de cada semana nas famosas ‘sabatinas’, não obrigavam a citar verbalmente o mestre. Eram um processo de aprendizagem sistemática, destinado à assimilação profunda dos conteúdos.⁴¹ Permitiam ao aluno fixar um determinado número de conhecimentos mais úteis, a partir dos quais podia estruturar o desenvolvimento do pensamento próprio.

5.2. Os exercícios de composição.

5.2.1. *Saber pensar e exprimir-se.*

Na “primeira” e na “segunda” classe (Retórica e Humanidades) aumentava a exigência dos exercícios de composição, pois segundo Cícero e Quintiliano “a pena é o melhor instrumento e o melhor mestre da eloquência”.⁴² Escrever estimula o pensamento, obrigando-nos a pensar de maneira precisa, a passar da obscuridade à clareza, do implícito ao explícito, do uno ao múltiplo, e a encontrar, ao mesmo tempo, as relações de semelhança entre elementos do enunciado, estabelecendo sentidos entre conteúdos desconexos.⁴³

Os exercícios de composição fazem-se diariamente, e também com mais alguma demora, de acordo com o princípio do P. Jerónimo Nadal: *Compositiones autem fient quantum fieri poterit creberrime.*⁴⁴

A *Ratio* de 1586/B faz recomendações bastante esclarecedoras a esse respeito, tanto para as classes iniciais (§130-135) como para as classes superiores de Humanidades e Retórica (§136-143): o argumento deve ser cuidadosamente escolhido e apresentado com clareza pelo professor, em palavras adequadas ao nível dos alunos. Além do *argumentum*, o mestre dará ainda as *formulae scribendae*, ou outro elementos que ajudem a escrever com mais clareza, inspirando-se sempre em Cícero. Com algumas variações, Cícero é o modelo de todas as classes, inclusivamente dos principian-

⁴¹ *Huius repetitionis duplex erit utilitas: prima, quod altius unhaerebunt, quae saepius fuerint iterata...* Regra 4 das Regras para o Prefeito de Estudos Inferiores.

⁴² CÍCERO, *De Oratore*, I, 150.

⁴³ CHARMOT, *La Pédagogie des jésuites*, Paris, Ed. Spes, 1951, p. 285-286.

⁴⁴ *Ordo Studiorum Germanicus*, “De exercitiis Litterariis”, M.H.S.I., *Mon. Paed.*, II, p.93.

tes, que colherão dele as formas de conversação familiar até chegarem à imitação do seu estilo nos vários géneros epistolares: de saudação, de narrativa, de persuasão, de agradecimento, ou de conselho.

Nos exemplos de exercícios escritos para a classe de Retórica a *Ratio* menciona: “imitar algum passo de um orador ou de um poeta; fazer uma descrição, por exemplo, de um jardim, de um templo, de uma tempestade, ou algo semelhante; exprimir de várias maneiras a mesma frase; traduzir um texto Grego para Latim e vice-versa; pôr em prosa um verso de um autor latino ou grego; transpor de um género de poesia a outro, compor epigramas, inscrições e epitáfios; recolher frases latinas ou gregas de bons oradores ou poetas; adaptar figuras retóricas a determinados argumentos; recolher de lugares e tópicos retóricos argumento abundante a favor de qualquer tese, e outros exercícios deste género”.⁴⁵ Mensalmente, após a leitura de uma oração e o estudo da arte oratória nas suas diversas partes (*inventio, dispositio, elocutio*), é obrigatória a composição de um discurso. De quinze em quinze dias uma poesia ou uma oração em latim ou em grego era recitada do alto da cátedra por um ou dois alunos, na presença da classe de Humanidades, e todos os meses, de modo mais solene, na Aula Magna ou na igreja do colégio.

Ainda não ficava por aqui a versatilidade das formas literárias contempladas nesta aprendizagem sistemática. A Regra 19 do professor de Retórica indicava: “Por vezes o mestre poderá propôr como tema de composição aos discípulos, uma breve acção dramática, por exemplo, uma égloga, ou uma cena ou um diálogo, para que depois a melhor de todas seja representada em classe, sem qualquer aparato cénico, distribuindo apenas os papéis entre os alunos”.⁴⁶

⁴⁵...*Locum aliquem poetae vel oratoris imitari, descriptionem aliquam, ut hortorum, templorum, tempestatis et similium efficere, phrasim eandem modis pluribus variare, graecam orationem latinam vertere, aut contra; poetae versus tum latine, tum graece soluto stylo complecti; carminis genus aliud in aliud commutare; epigrammata, inscriptiones, epitaphia condere; phrases ex bonis oratoribus et poetis, seu graecas seu latinas excerpere, figuras rhetoricas ad certas materias accommodare; ex locis rhetoricis et topicis plurima ad rem quampiam argumanta deprimere, et alia generis eiusdem.* Regra 5 das Regras para os professores de Retórica.

⁴⁶ O culminar destas representações dramáticas, sobre as quais a *Ratio* também legislou, eram no entanto as representações que assinalavam a abertura solene das aulas ou qualquer outra festividade do Colégio. Essas, ensaiadas ao longo do ano, eram produzidas pelo próprio professor ou mesmo tiradas dos autores clássicos, e atingiam toda a vida do colégio e da cidade. Vd, a esse propósito, MIRANDA, M, “A tragédia de Acab de Miguel Venegas”, *Humanitas*, XLVI, 1994, p. 352-371.

Composições diárias e semanais, lidas em aula ou declamadas em público, exercícios escritos alternando com os orais — deste modo todos os discípulos, e não só os mais aptos, eram submetidos desde o início a uma rigorosa disciplina da arte de pensar e comunicar.

5.2.2 *A copia verborum*

Um dos costumes mais frequentes para a aquisição de vocabulário e o desenvolvimento do trabalho da memória no auxílio destas composições eram os cadernos de *loci communes*, ou *copia verborum*, à imagem de um sistema praticado pelos Irmãos da Vida Comum e sobretudo por Erasmo⁴⁷, Vives e de modo geral por todos os pedagogos do Humanismo. Ao ler os autores antigos os alunos registavam de forma ordenada, num caderno para seu uso, tudo o que pudesse parecer útil — vocabulário, expressões, sentenças, ideias ou excertos inteiros. O trabalho do mestre era dar exemplos e critérios que facilitassem a selecção dos elementos mais convenientes. Num tempo em que o livro era ainda um instrumento raro, este trabalho, além de favorecer a assimilação das leituras, punha sempre à disposição do aluno, sobretudo nas classes inferiores, um depósito de palavras chave e de frases com que fazer uma boa composição. Os documentos mais antigos de legislação pedagógica da Companhia referem essa prática abundantemente.

5.2.3 *A correcção dos exercícios*

Depois, cada um escrevia a sua obra em dois exemplares, um para si e outro para o professor que o deveria corrigir na aula, em voz alta. Corrigia cerca de cinco ou seis por dia, escolhendo entre todas algumas das piores, para indicar claramente os erros de sintaxe, de ortografia e de pontuação, ou outros. Cada aluno veria a sua composição corrigida pelo professor ao menos uma vez por semana. Outros exercícios consistiam ainda em traduzir um passo de Cícero, ou simplesmente transcrevê-lo, pois “fazendo com atenção esse trabalho (os alunos)começariam a adquirir, sem disso se aperceberem, a capacidade e o hábito de imitarem Cícero, como contam que acontecia a Demóstenes enquanto transcrevia Tucídides”.⁴⁸

As mesmas normas eram válidas para as classes superiores, procurando que o tema fosse mais desenvolvido em extensão e elegância, e se

⁴⁷ ERASMO, “De duplici copia...”, *Op. cit.*, I, p. 1-110.

⁴⁸ ...*idque sic attente, ut iam nunc incipiant, quod in scribendo Thucydide ferunt Demosteni contigisse, occultam Ciceronis imitandi facultatem et consuetudinem nancisci.* §134 da *Ratio* de 1586/B.

possível com um estilo cada vez mais personalizado. Mesmo assim, manter-se-iam os exercícios de imitação. Por exemplo: escrever uma carta de tema à escolha, a agradecer, a pedir ou a dar conselho, a repreender, a persuadir ou a dissuadir, ou outras formas semelhantes de cortesia, não sem antes o mestre ter indicado as regras a seguir no género escolhido e a sua aplicação nalgumas cartas de Cícero. E só quando o aluno estivesse à vontade neste tipo de exercícios lhe seria exigida uma composição totalmente livre, sem mais auxílios que o tema e a sua própria imaginação (§140).⁴⁹

A *Ratio* de 1599 insiste particularmente na correcção dos exercícios. Além da caligrafia e da ortografia o mestre deve ter em conta os sinais de pontuação, deve indicar os erros de técnica oratória ou poética, as faltas de elegância da língua, as faltas de estrutura do discurso e de harmonia do ritmo, apontar os passos mais obscuros e ainda observar aqueles passos em que o aluno pretendeu evitar dificuldades. E acrescenta que “*desta correcção resulta o principal e maior fruto*” (§106).

5.2.4. *Imitação e criação original*

Na base destes exercícios contínuos estão no entanto duas técnicas de maior alcance: a imitação e a criação original.

Iniciamo-nos na pintura, ou na música, ou em qualquer arte reproduzindo, ainda que com certas dificuldades, os traços que conhecemos de uma obra acabada. Aprende-se a escrever escrevendo, como se aprende a pintar pintando. E se os principiantes da pintura se exercitavam imitando as obras-primas daqueles que elegiam por modelos, como não esperar que os mestres do séc XVI fizessem imitar os seus modelos da Antiguidade greco-latina? Seguiam aliás a tradição pedagógica de Quintiliano que recomendava especialmente a leitura de Cícero para a aprendizagem de um estilo claro e preciso e afirmava, sem hesitar, que grande parte da arte consistia precisamente na *imitatio*. A teoria baseia-se mais uma vez no capítulo II do Livro X. Imitação não significava evidentemente negação da inspiração, sem a qual nenhum autor poderia compor uma boa obra. O objectivo não era igualar o modelo mas superá-lo (*contendere potius quam sequi*). Através da imitação, ainda que rudimentar, de um autor ou de uma determinada obra, chegar-se-ia a despertar no aluno capacidades ainda ocultas sob a inércia.

O pintor exhibe as suas obras após longo tempo de estudos, desde o manéjo da tela e do pincel até à cor, luminosidade, sombra, perspectiva e

⁴⁹ Duas vezes por semana a composição seria poética e uma vez por semana em prosa grega. (§142 e 143 da *Ratio* de 1586/B).

profundidade, as quais aperfeiçoa com o auxílio das obras acabadas dos que tem por mestres. Assim também o discípulo das letras, depois de lhe ser dado ilustrar-se nas obras-primas da oratória e da poesia, aperfeiçoava as suas técnicas de expressão literária para finalmente poder apresentar o fruto da sua arte. A *imitatio* era portanto uma porta aberta para a *inventio*, por causa da emulação que o discípulo estabelecia com o modelo imitado.

A verdade é que hoje este processo de aprendizagem deixou de ser devidamente apreciado por substituir a espontaneidade do aluno. Por vezes é mesmo tido como responsável por uma certa negligência na produção literária em vernáculo. No entanto os séculos XVI e XVII não parecem ter sofrido de uma grande pobreza literária. A imitação dos autores latinos não entorpeceu o engenho criativo do P. António Vieira, imperador da língua portuguesa, nem o génio literário da geração de Lope de Vega, Calderón, Molière, Corneille e tantos outros. Pelo contrário, despertava os mais geniais, e dava a todos a mesma capacidade de se exprimirem com propriedade.

5.3. Os exercícios literários no tratado de Pedro Perpinhão *De ratione liberorum instituendorum litteris latinis et graecis*.

Cerca de 30 anos antes da edição definitiva da *Ratio*, a obra de Pedro Perpinhão acima referida, *De ratione liberorum instituendorum Litteris latinis atque graecis*, de 1565, já tinha apresentado uma proposta didáctica muito semelhante. Na verdade, está ainda por fazer um estudo sistemático do contributo deste genial orador para a criação do definitivo código de estudos dos jesuítas. Embora se saiba que ele não pertenceu a nenhuma das várias comissões encarregadas da sua preparação, este opúsculo não pode ter deixado de assistir aos últimos autores da *Ratio*, pois como se pode verificar, são numerosos os pontos de contacto⁵⁰. É importante conhecer, pelo menos, como procedia o ilustre mestre de Retórica na sua actividade didáctica.

Os exercícios de memória incluem não só alguns preceitos de gramática como os próprios autores estudados: um de oratória e um de poesia. Quanto aos preceitos de arte retórica o aluno tem apenas que os saber expôr, *si non iisdem verbis, paululum commutatis verbis*.⁵¹ A *exercitatio loquendi* só é útil se o aluno já puder falar o latim correctamente, de modo que não corra o risco de adquirir vícios. Do exercício escrito afirma Perpinhão: “é

⁵⁰ *Op. cit.*, especialmente p. 653-657. Vd *supra* nota 24.

⁵¹ M.H.S.I., *Mon. Paed.*, II, 654.

tanto mais útil quanto a arte de discursar mais se pode aperfeiçoar escrevendo do que falando”⁵². Alternem-se diariamente os exercícios de prosa e de verso, durante uma hora. Por exemplo: “expor com palavras e expressões da oratória as narrações e descrições dos poetas”. Ou então propôr uma breve frase e indicar com a mesma brevidade os “*loci*” a partir dos quais os alunos a poderão abundantemente desenvolver. “Finalmente, conhecida já a *Ars loquendi*, os seus princípios, a *narratio*, a *confirmatio*, a *peroratio*, façam composições separada e expressamente, segundo a natureza das diversas causas, exercitando-se na oratória, nas comparações, nos exemplos, nas descrições, na construção de personagens, nas *amplificationes* e nas demais principais figuras de estilo. Daí ao discurso de ‘louvar’ e de ‘vituperar’ e depois ao ‘género deliberativo’ (...) e assim se acostumem a falar e a escrever tendo em mente sempre Cícero, e imitando-o, esforcem-se por conseguir alguma semelhança com ele”⁵³.

5.4. Os estímulos ao estudo

O *De ratione liberorum* prossegue com um capítulo final que versa sobre a necessidade de estimular os alunos ao estudo —*De studio puerorum excitando*— apontando entre outro exemplos, a apresentação das suas composições em público, as disputas entre os alunos, os louvores do mestre e a atribuição de prémios, a fim de extrair de cada um a realização máxima das suas capacidades.⁵⁴ Deste assunto trata também a *Ratio* de 1586/B acura-

⁵² *Ibidem* p. 655: ...tanto utilior quanto magis oratio perfici scribendo potest, quam loquendo...

⁵³ *Ibidem* p.655-656: *poetarum narrationes et descriptiones (...) verbis et sentiis oratoriis exponant(...). Postremo, cognita iam ars dicendi et principia et narrationes et confirmationes et perorationes, ad diversarum causarum naturam apposite componant separatim, et in tractandis oratoriis argumentationibus, similitudinibus, exemplis, descriptionibus, personarum fictionibus, amplificationibus, aliisque maioribus dicendi ornamentibus se se exercent. Inde ad laudationes et vituperationes; ab hiis ad deliberationes; (...) et ita scibere et dicere consuescant, ut Ciceronem animo semper intueantur, eiusque similitudinem aliquam imitando assequi conentur.*

⁵⁴ Cfr *supra* 3.4. e parágrafos finais de 3.5.

Os concursos literários e a atribuição de prémios aos alunos vieram a tornar-se ocasião de uma das maiores solenidades do calendário académico, não apenas como exercício escolar mas como verdadeira intervenção na vida cultural coetânea. As várias modalidades de prémios, as origens desta prática pedagógica nos colégios e na *Ratio* dos jesuítas, a descrição da cerimónia e a sua importância na vida escolar serão objecto do nosso próximo estudo, a fim de demonstrar que foi este, entre

damente: no capítulo intitulado *Incitamenta studiorum*, recorda aos professores o dever de encorajar os discípulos ao estudo das letras com todos os meios possíveis, mas especialmente dois — *spe honoris ac laudum, metu ignominiae et verberum* (§174).

A versão definitiva da *Ratio*, reformulava o mesmo princípio de modo diferente: *...quod spe honoris ac praemii metuque dedecoris facilius, quam verberibus consequetur* (Regra 39 das Regras Comuns para Professores das Classes Inferiores).

Um elemento comum a todos estes estímulos ao estudo é proporcionar a cada aluno a ocasião de se exhibir, de ser observado por uma audiência de carácter mais ou menos público, e ser ela por ela apreciado, ou simplesmente examinado por alguém superior. Era esse pelo menos o espírito com que já as *Constituições* determinavam que, de quando em quando, fossem enviadas ao Padre Geral ou ao Provincial alguns trabalhos dos alunos dos vários graus de ensino.⁵⁵

outros, um dos mais evidentes contributos de Portugal e Espanha para a *Ratio Studiorum*. Nomeadamente o regulamento da distribuição dos prémios que a *Ratio* propõe a todos os colégios é uma transcrição quase literal do texto de P. Perpilhão: *Forma praemiorum publicorum et privatorum* de 1564 (M.H.S.I., *Mon. Paed.* II, p. 636-640). Na verdade o autor tinha sido membro do júri da primeira sessão pública deste género de prémios, no Colégio Real de Coimbra em 1557, e provavelmente seu organizador, como o foi também mais tarde, quando em 1564 o Colégio Romano quis inaugurar a mesma prática. A partir daí verifica-se uma acção cada vez mais positiva da parte dos ‘legisladores’ da Companhia, de forma a promover por toda a parte este importante incentivo aos estudos literários, de acordo com o juízo que dele fizera aquele ilustre professor:

Quoniam adolescentes, qui ad bonas artes cognoscendas incubuerunt, nulla res maiori studio discendi inflammat, quam annua certamina et praemia data victoribus; idque ita esse, re ipsa experti sumus, existimavimus, nec hanc quidem animorum excitandorum rationem nobis praetereundam esse, qui tantum operae et industriae in iuventute bene instituenda collocamus. Quam rem speramus et magnum splendorem litteris et iuventuti non mediocrem fructum...

Já que aos jovens que se entregam aos estudos de Humanidades, nada acende mais amor ao estudo do que os concursos anuais e a atribuição de prémios aos vencedores (e disto temos nós grande experiência), não devemos descuidar esta maneira de estimular as mentes, nós que tanto empenho colocamos na educação da juventude. Daqui esperamos que venha um grande esplendor para as letras e para a juventude não menos fruto.

⁵⁵ Cfr. *supra* 2.3.

Exercícios individuais e colectivos, privados e públicos estavam no centro da actividade discente. Por seu lado o estudo privado aumentava só nos últimos anos, quando os alunos já tivessem ganho necessários hábitos de trabalho.

Encontramos já no tempo de Jerónimo Nadal em Messina, um hábito que estará sempre ligado a estes exercícios: os Actos Públicos ou sessões solenes com que se festejava um acontecimento particular, sobretudo a *renovatio studiorum* ou inauguração do ano escolar. Aí, na presença de todo o colégio, dos seus benfeitores, de magistrados e demais população da cidade, tinham lugar alguns dos exercícios que a seguir se referem.

5.4.1. A declamação, complemento da composição: o saber falar.

As declamações figuravam já nas *Constituições*, na secção da educação (Parte IV, cap. 16, §3): deviam ser feitas semanalmente, na presença de todos os que soubessem latim. A *Ratio* de 1586/B reconhece a dificuldade de manter a mesma exigência em sessões tão frequentes. Por isso estabelece que apenas no início de cada mês as classes superiores se reunam numa sala maior ou mesmo na igreja, para ouvir algum aluno de retórica declamar a sua composição com maior solenidade; e que todos os sábados ao fim da manhã os alunos de Retórica e de Humanidades realizem alternadamente declamações menos solenes, na presença da outra classe que ora convida ora é convidada.

O professor revia cuidadosamente a composição do aluno antes de esta ser declamada, mas não devia impedir que se revisse nela a obra do seu autor. Além disso fazia também parte das suas obrigações pronunciar um solene discurso no início do ano escolar, mas este devia ser confiado apenas aos professores mais ilustres e de maior fama, para que o acto fosse digno do lugar e da circunstância. A *Ratio* de 1599 estabelece quatro modalidades diferentes de declamação.

A declamação mais frequente identifica-se de certo modo com os exercícios de memória e é comum a todas as classes⁵⁶, especialmente à de Retórica⁵⁷. O professor determinava os textos dos melhores autores a serem aprendidos de cor, e finalmente escutava-os na aula (sempre na primeira hora da tarde). Aos sábados, todas as classes de Gramática terminavam

⁵⁶ Regra 2 das diferentes “Regras para os Professores das classes de Gramática”.

⁵⁷ Regra 3 para o Professor de Retórica.

as *repetitiones* semanais com a recitação do orador ou do poeta mais adequado.

Quinzenalmente, as classes de Retórica e de Humanidades tinham declamações semi-públicas. Para isso convidavam-se entre si e alternavam no papel de apresentar ou escutar mutuamente as suas composições, dando-lhes assim maior circunstância e aparato.

Mensalmente, tinham lugar as declamações solenes, a que assistiam não só os alunos de Retórica e Humanidades como também os das classes superiores, para dar ao exercício maior solenidade⁵⁸. As declamações mais solenes eram no entanto as declamações que faziam parte das cerimónias marcadas para os dias de maior festividade do colégio.

Quanto esforço não acrescentaria o aluno à sua composição se se preparasse para a apresentar diante de todo o colégio! Um sinal da importância atribuída a este exercício escolar era o número de pessoas responsabilizadas para a escolha, correcção e aprovação das composições a pronunciar, que ia desde o professor ao reitor do Colégio, passando pelo Prefeito de estudos. Este último tinha o dever de assistir àquelas declamações que se realizavam semanal e mensalmente entre os alunos de Retórica e Humanidades.

Como é evidente, estes exercícios eram um complemento necessário aos exercícios de composição, pois o objectivo de ambos era a aquisição da *eloquentia perfecta*. Enquanto a *praelectio*, as *repetitiones*, e as *scriptiones* tinham em vista o desenvolvimento da arte de pensar, a declamação devia formar o aluno na arte da expressão oral.

A regra 32 das Regras Comuns para os Professores das Classes Inferiores afirmava que estes exercícios extraordinários eram de grande utilidade para educar não só a memória mas também os talentos do aluno. E estabelecia: “É preciso também corrigir a voz, o gesto, e toda a dignidade da recitação”.⁵⁹

Por um lado a recitação de um autor e o contacto imediato com ele, respondia ao princípio inaciano, acima referido, do ‘sentir internamente’ as verdades conhecidas, contemplá-las, saboreá-las. Por outro lado esse exercício, precedido pelo da inteligência em entender e compreender, permitia ao aluno tomar um contacto tão profundo com o autor que despertaria nele sentimentos de empatia afectiva com o texto declamado, para além do conhecimento conceptual.

⁵⁸ Regra 16 e 17 para o Professor de Retórica.

⁵⁹ *Laborandum etiam ut vocem, gestus, et actionem omnem discipuli cum dignitate moderentur.*

Contudo, não bastava que o aluno se familiarizasse com as melhores técnicas de composição literária. Na última etapa da formação humanística, não bastava saber compor. Era preciso igualmente saber exprimir-se em público. Declamação e eloquência eram por isso inseparáveis.

5.4.2. *As representações dramáticas*

Os mesmos princípios pedagógicos estavam na origem de uma outra prática escolar que veio a dar grande celebridade aos colégios. Eram as representações dramáticas. A extensão da actividade dramática jesuítica era merecedora de um estudo mais específico, mas não podemos deixar de salientar alguns aspectos do seu significado.

As representações podiam ser de dois géneros: representações de breves acções, em classe, ou de dramas mais longos, rodeados de grande aparato e solenidade, a assinalar os dias festivos. As primeiras consistiam na dramatização das próprias composições dos alunos (uma égloga, uma cena ou um diálogo), sem mais encenação do que a divisão de papéis. As últimas, cuja importância seria demasiado ambicioso desenvolver aqui, absorviam toda a vida do colégio, de tal forma que foi preciso apelar à moderação do seu uso.⁶⁰

Ao mesmo tempo a *Ratio* de 1586/B lembra que os preparativos desta actividade são demasiado trabalhosos para caírem apenas sobre o seu autor. Os outros professores devem ajudá-lo, colaborando nos ensaios e nos preparativos materiais da representação. E como não é possível que estes espectáculos sejam frequentes, para evitar que caia em desuso tal exercício “sem o qual quase toda a poesia enfraquece e decai”, recomenda que nas classes de Humanidades e Retórica, em privado e sem qualquer aparato cénico, os alunos componham e declamem églogas, pequenas cenas e diálogos. O mestre dava a compôr as várias partes que, unidas, formariam uma única obra.⁶¹

O seu objectivo era também educar a ‘eloquência’, treinando a voz, a expressão e todos os gestos, mas a Companhia soube aproveitar o seu valor essencialmente formativo, razão pela qual dava preferência aos temas tirados da Sagrada Escritura, ou pelo menos edificantes. Ao interpretar a personagem imitada, o jovem actor penetrava nas suas atitudes e assimilava-as, identificando-se por simpatia ou por contraste.

O amplo papel que desempenhou o teatro na história da educação jesuítica começou sobretudo com os colégios de Portugal e Espanha mas depressa se expandiu à Itália e daí a toda a Europa.

⁶⁰ Vd *supra* nota 44.

⁶¹ §212 - 214 do capítulo intitulado *Incitamenta studiorum*.

Cada ano os estudantes apresentavam pelo menos uma tragédia ou uma comédia, composta pelo professor de Retórica para os melhores alunos representarem. Era um espectáculo simultaneamente dramático e musical. Para isso o autor recorria ao serviço dos músicos da cidade, já que o ensino da música não conhecia nestes *curricula* grande fortuna. Nalgumas províncias da Companhia este teatro desenvolveu simultaneamente uma outra arte, o bailado, sobretudo na França. Noutras conheceu ainda um extraordinário desenvolvimento cénico, sobretudo na Alemanha, e em todas elas era ocasião de um grande acontecimento cultural e social, que contava com a colaboração e o empenho de toda a cidade.

Além do seu valor directamente formativo, o acto da representação significava, para os actores e para os espectadores, uma pausa na actividade fatigante dos estudos e ao mesmo tempo uma recompensa e um incitamento aos estudos em geral.

5.4.3. *A afixação de poesias.*

Um outro costume, também de origem parisiense, coincidia com as celebrações destes Actos Públicos e estimulava também a emulação entre os jovens escritores. Com uma regularidade de cerca de dois em dois meses, em ocasião de algum exercício literário que se queria solene, ou para festejar algum acontecimento, os mestres de Humanidades e de Retórica escolhiam as melhores poesias para as afixar em público, em cartazes que podiam ser decorados com desenhos simbolicamente alusivos. O número de composições, em língua latina ou grega e também em vernáculo, seria maior, por exemplo, no dia dos votos religiosos dos alunos internos ou no dia da abertura solene das aulas, mas sem nunca diminuir a qualidade exigida pela ocasião, para não ferir a boa reputação da escola. Além de poesias podiam exhibir-se também pequenas composições em prosa, cujos géneros são descritos na *Ratio* com as mesmas palavras quer para o professor de Retórica quer para o professor de Humanidades:⁶² inscrições para colocar nos escudos de armas, nos templos, nos sepulcros, nos jardins e nas estátuas, ou ainda a descrição de uma cidade, de um porto ou de um exército. Essas pequenas obras-primas ficavam expostas à contemplação de todos, recompensando os vencedores e servindo de modelo e de estímulo para os restantes.

⁶² Regra 18 e 19 nos respectivos capítulos.

6. A IMPORTÂNCIA DA EMULAÇÃO NA 'PAIDEIA' JESUÍTICA: O SISTEMA DAS *CONCERTATIONES*.

Todas estas práticas se apoiavam num princípio da psicologia de todas as idades, particularmente das idades juvenis — o princípio de que todo o indivíduo tende a confrontar-se com os outros para os imitar, igualar e superar, ou seja, o princípio da emulação, singular e colectiva.⁶³

Nos exercícios ordinários de classe, a cada aluno estava atribuído um par que seria seu 'émulo'. Tinha o dever de se antecipar a cada resposta hesitante do companheiro e de o corrigir em caso de erro. Se o não fizesse dava uma prova negativa. Esta era uma forma secundária de emulação pois a oposição principal fazia-se entre grupos.

O sistema das *Concertationes* permitia aplicar o mesmo princípio de forma colectiva e mais organizada. Um grupo disputava com outro exclusivamente sobre matérias académicas. Era a transposição para as classes de Letras do método das Disputas típico das Artes e da Teologia, em que se fazia um debate para discutir as opiniões tratadas, e as submeter à prova da crítica. O resultado era uma assimilação mais pessoal e convicta dos conteúdos.

Cada classe estava dividida em duas equipas ou decúrias, à frente das quais se colocava um decurião.⁶⁴ Os restantes elementos recebiam também um grau hierárquico (ou 'magistratura') que era alcançado como prémio da sua composição literária, e os colocava em ordem decrescente. Normalmente esses graus eram denominados com títulos de cargos públicos entre os romanos e gregos, ou graus militares, e as equipas podiam designar-se como Romanos e Cartagineses, ou Turcos e Cristãos, ou outras formas semelhantes.⁶⁵

⁶³ Vd RICCI, G., F., "Emulazione: attualità di un inattuale concetto pedagogico", *La pedagogia de la Compagnia di Gesù* a cura di GUERRELO, F., e SCHIAVONE, P., Messina, 1992, p.509-519.

⁶⁴ A divisão dos alunos em decúrias era um antigo hábito monástico também adoptado pelos Irmãos da Vida Comum e pelo *modus parisiensis*, mas não existente nos programas de estudo do Colégio Real de Coimbra ao tempo de André de Gouveia. Só foi aí introduzido pelos jesuítas em 1555. A ocorrência mais antiga do termo *decuria* na história pedagógica dos jesuítas encontra-se numa carta enviada de Lisboa por Cipriano Soares em 1553, onde o autor descreve também a orgânica e as finalidades daquela prática pedagógica (M.H.S.I., *Litt. Quadrim.*, II, p. 218).

⁶⁵ As Regra 31 e 35 para os professores das classes inferiores descrevem como organizar esses debates e como eleger periodicamente as diversas dignidades dentro de cada decúria. A eleição de novas dignidades na constituição das decúrias era ocasião para a composição de pequenas poesias em sua homenagem, as quais eram depois afixadas em público. Vd *supra* 5.4.3.

As disputas mais frequentes consistiam apenas em responder às perguntas do mestre sob a correcção atenta do respectivo émulo, ou então colocar um dos alunos contra todo o grupo adversário ou contra alguns membros deste. As mais características, porém, eram aquelas que envolviam as duas decúrias, ou alunos de ambas as decúrias com igual grau hierárquico, em que o professor moderava o jogo de perguntas e respostas entre ambos. Em cada classe a *concertatio* era usada de acordo com os objectivos do respectivo programa, como exercício prático da aula, em que se expunham reciprocamente os assuntos tratados durante a *praelectio* do mestre. Podia portanto consistir em declinar e conjugar mas também em transformar frases, enunciar as regras da retórica ou do género epistolar e aplicá-las, apresentar etimologias, traduzir um passo de um autor latino ou grego, expôr um outro mais difícil, interpretar provérbios, símbolos ou enigmas, e outros exercícios análogos.⁶⁶

Este era o género de *concertationes* diárias, às quais se devia reservar o espaço de cerca de meia hora, ou uma hora, nas classes superiores. O Prefeito de estudos devia ainda organizar uma ou duas vezes por ano um outra forma de disputas mais solenes. A *Ratio* de 1599 diminuiu-as para duas anuais em vez das duas mensais propostas em 1586. Nos dias estabelecidos pelo Prefeito, uma classe entrava em concurso com a classe sucessiva, apenas sobre os assuntos comuns a ambas, e sempre sob a orientação dos seus professores. Mantinham o debate grupos de dois ou três alunos de cada classe escolhidos entre os melhores. O Prefeito de estudos estabelecia as modalidades da *concertatio* e devia estar presente em pessoa, velando para que tudo decorresse com serenidade, moderação e bom fruto.⁶⁷

O aspecto mais característico destas *concertationes* era convidar o aluno a passar da emulação individual à emulação colectiva, entre equipas de adversários.

⁶⁶ As regras 190 e 191 dos *Incitamenta studiorum* na *Ratio* de 1586/B é ainda mais exaustiva e concreta nos exemplos que apresenta. A variedade desses exemplos exigia a presença atenta e constante do professor para esclarecer alguns conceitos e acrescentar outros: explicar uma regra de gramática ou um passo de Cícero, expôr as regras para a composição de uma carta de felicitação ou de encorajamento, de uma elegia ou de um epigrama, explicar as quantidades das sílabas, explicar os vários géneros de discurso, explicar os meios com que se pode obter determinado sentimento, ou simplesmente responder a questões de erudição mitológica ou histórica.

⁶⁷ Regra 33 para o Prefeito de Estudos Inferiores e Regra 34 das Regras Comuns para os Professores das Classes Inferiores.

O hábito das disputas já tinha profundas raízes medievais. Em Montaigne e noutros colégios faziam-se debates em que havia equipas, adeptos e adversários, vencidos e vencedores, e toda a linguagem usada era sinal do espírito de competição que presidia a essas sessões. A maioria dos humanistas reconhecia o perigo que havia em favorecer inimizades, rivalidades e ódios, mas não o suficiente para rejeitar a emulação como meio pedagógico. Na verdade, tratava-se de aproveitar a realidade da psicologia evolutiva da criança e do adolescente e aplicá-la no campo escolar.

O próprio Erasmo, inspirando-se de novo em Quintiliano, reconhecia que todas as crianças têm em si o desejo de vencer, e são por natureza tão sensíveis à vergonha de serem punidas como à glória de serem felicitadas.⁶⁸ Era preciso então tirar proveito desses sentimentos para as fazer avançar nos estudos. Quando nem os encorajamentos nem os prémios fossem capazes de libertar o aluno da inércia, que ele fosse forçado a medir forças com os seus semelhantes. A emulação encarregar-se-ia de o estimular e ao mesmo tempo treinava-o no saber ganhar e saber perder, e ensinava-o a superar-se a si mesmo.

Porém, nem todos os pedagogos do tempo foram unânimes sobre a utilidade da emulação para o progresso dos estudos. José Luís Vives não pensava como Quintiliano. Se recomendava esses pequenos concursos para as classes infantis, de modo a tornar as crianças sensíveis à atracção pela virtude e à esperança no louvor, rejeitava-os categoricamente no caso de estudantes mais velhos, pois esses jogos inocentes tornavam-se para os adolescentes numa escola de maus sentimentos, vanglória e ambição sem medida. Num princípio moralista mais exigente, o que Vives pretendia era que o estudo do aluno não fosse motivado pela glória deste mundo, mas apenas pelo desejo de agradar a Deus, cultivando a parte mais nobre do homem, que era o seu espírito. Então começariam a amar a necessidade do estudo e entrariam na escola com a mesma reverência com que entrariam num templo.⁶⁹

Quanto aos jesuitas, mais tolerantes nas escolhas dos meios, o espírito que os movia pretendia apenas obter dos alunos o máximo do seu empenho, pois só uma colaboração voluntária da sua parte permitia prepará-los pessoalmente para o ideal humanístico que ambicionavam.

⁶⁸ ERASMO, "De pueris statim ac liberaliter instituendis", *Op. Omn.*, I, p. 512 e 513.

⁶⁹ VIVES, J.-L., "De disciplinis", *Opera Omnia*, I-VIII, G. Mayans, Valência, 1782-1790, VI, p.295, 315-317.

No colégio de Messina, em todos os exercícios ordinários (diários e semanais) e extraordinários descritos pelo P. Nadal e por Hannibal Du Coudret⁷⁰ a emulação tem um papel preponderante: pares de alunos rivais, a divisão dos alunos em grupos para discutirem e se interrogarem mutuamente e realizarem os diversos concursos que lhes são propostos, *concertationes* diárias, semanais e extraordinárias sobre os pontos da matéria dada, a declamação de discursos e poesias na presença das outras classes, tudo isto nos mostra a importância dada a este processo de manter o interesse, o entusiasmo e o gosto no estudo. Para subtraír o aluno a toda a passividade e inércia apostava-se mais nas recompensas do que nas punições.

As *concertationes* permitiam usar a favor do progresso escolar do aluno a sua necessidade, quer de se diferenciar dos restantes, quer de se identificar com um determinado grupo. Por outras palavras, o desejo de auto-afirmação do adolescente era habilmente canalizado para a aprendizagem na escola, onde o aluno pertencia a um grupo ou um partido próprio. Ao ser convidado a semelhantes exercícios, o discípulo era desafiado a sair da indiferença, à custa de dois factores: o olhar de uma assistência pública e a responsabilidade de defender os interesses do grupo que representava, pois nas disputas de classe a competição individual era superada pela competição colectiva e organizada, sujeita a regras convencionais. Sob a inteligente moderação e vigilância activa do mestre, este exercício podia tornar-se também num importante factor de aprendizagem social, do individualismo à maturidade. Acima de tudo, no entanto, tratava-se de colocar os alunos não como meros espectadores passivos do ensino, mas antes como actores e protagonistas responsáveis do seu processo de aprendizagem, colaborando nele com todas as suas energias intelectuais e emotivas. Tal processo educativo era afinal semelhante ao que hoje se reserva exclusivamente para o desporto, como se só aí ele fosse virtuoso.

Criava-se assim uma boa alternativa aos castigos corporais, que então se praticavam de forma bastante severa em todos os colégios, com a vantagem de conquistar da parte do aluno aquele empenho voluntário indispensável para que ele não desse apenas o suficiente mas o máximo das suas capacidades, até chegar à actividade criativa. Ora isso só é possível se se acende no aluno a chama viva do entusiasmo. A pedagogia jesuítica, fundada na realidade psicológica da infância e da adolescência, não espera que o aluno se entusiasme com o estudo apenas por razões tão elevadas como “a maior Glória de Deus”, ou um dever social, ou um meio de redenção, ou uma pre-

⁷⁰ NADAL, “Constitutiones Collegii Messanensis”, M.H.S.I., *Mon. Paed.* I p. 17-28 e DU COUDRET “Ratio Studiorum Collegii Messanensis”, *Ibidem*, p. 99-106.

paração para o futuro. Esses seriam os motivos intrínsecos, os verdadeiros motivos dos mestre. Uma criança era mais facilmente atraída por recompensas mais imediatas, como a honra, a estima e a admiração dos colegas e professores, ou outros prémios, simbólicos da boa opinião que faziam do seu progresso. Ainda que extrínsecas, estas motivações não deixavam de salientar a grandeza e a perfeição das *bonae litterae*, expondo-as portanto a um estudo bastante gratuito. O sentido de honra era portanto o principal dos meios para glorificar o trabalho e as letras.

Não podemos porém negar a complexidade do problema, do ponto de vista pedagógico. O aspecto da emulação prestava-se a numerosas críticas bem fundamentadas. Por isso a escola moderna do princípio deste século tem chamado a atenção para a necessidade de manter o espírito de comunidade e evitar a competição ambiciosa e o egoísmo individual ou de grupo.⁷¹ Qual seria, por exemplo, o destino dos mais débeis, sucessivamente inferiorizados e vencidos? Ou eram eliminados, ou sobreviviam humilhados e diminuídos.

No entanto, nessa emulação que penetrava o ensino jesuítico em todos os seus aspectos, havia algo que a distinguiu da competição desenfreada. Por outras palavras: o “émulo” era diferente do invejoso. Este último contentava-se com a diminuição do seu rival, de tal modo que a sua luz só era visível na sombra do respectivo parceiro. Pelo contrário, entre “émulos”, quando o parceiro deixava de fazer progressos deixava também de criar interesse. A emulação devia unir indivíduos e não dividi-los, gerando relações de entreajuda (entre uma equipa em relação a outra, ou uma classe em relação a outra).

O *Dizionario de psico-sociopedagogia* de Piero Bartolini apresenta a seguinte definição de emulação: “É o sentimento que leva o indivíduo a fazer o que outros fizeram, e possivelmente a fazê-lo melhor, a fim de satisfazer o seu amor próprio”.⁷²

Os primeiros pedagogos da Companhia, estavam conscientes do risco pedagógico deste sistema, que diariamente desafiava os esforços do mestre e dos alunos. Por isso, para evitar animosidades e eventuais conflitos silenciosos, o P. Jerónimo Nadal dava prudentes recomendações aos professores do colégio de Messina. Era o bom senso do mestre que devia encontrar a justa medida. Evitar por isso a formação de pares desiguais, e que jamais resultassem ódios, ou um desejo exagerado de vencer ou de não ser vencido, ou o

⁷¹ MONTEIRO, D., “Emulação”, Enciclopedia Luso - Brasileira de Cultura, Lisboa, Verbo, 1968.

⁷² Mondadori, Milano, 1980, p. 73.

abatimento de uns e o orgulho dos outros. Para impedir esse mal, os elementos de cada equipa seriam trocados todas as semanas, de modo que os estudantes fossem tanto colegas como rivais entre si.⁷³

A *Ratio* de 1599 não mostra tão grande preocupação nesta matéria e desenvolve a emulação de forma ainda mais sistemática. Mas ainda que o sistema consentisse no despertar de sentimentos de ódio ou de inveja, o mesmo sistema estava preparado para impedir que eles fossem alimentados. Pelo menos assim se pode adivinhar de algumas regras da *Ratio*. Uma das não raras ocasiões em que se expunham poesias nas paredes do colégio era quando se constituíam novas ‘decúrias’ nas várias classes, com as respectivas ‘dignidades’ atribuídas por concurso literário.⁷⁴ Ora um dos temas dessas composições era precisamente o enaltecimento dos vencedores. Do mesmo modo era conduzida a cerimónia da distribuição solene dos prémios: com palavras de elogio e conselhos de moderação, pronunciadas pela boca de um companheiro que era disso encarregado.

Aos vencedores a recompensa. A parte que cabia aos vencidos não era um sentimento de submissão mas de admiração pelo vencedor.

Acrescente-se ainda que, também aqui, a pedagogia jesuítica não era especialmente inovadora. Em Estrasburgo, por exemplo, na escola reformada por J. Sturm (1507-1589), o sistema da emulação estava muito mais regulamentado e desenvolvido. Ao adaptar este princípio pedagógico do *modus parisiensis* e das escolas inspiradas nos Irmãos da Vida Comum, mais uma vez se fazia a concessão ao século naquilo que ele revelava como apto aos próprios objectivos pedagógicos da Companhia de Jesus.

O que os jesuítas criaram de novo e verdadeiramente assinalável foi um sistema global e coerente de todos estes métodos pedagógicos e respectivas práticas didácticas, pondo-o ao serviço do humanismo cristão através de uma vasta rede de colégios gratuitos que o praticavam em toda a Europa com relativa homogeneidade.

⁷³ NADAL, “Constitutiones Collegii Messanensis” II, §§ 2, 7, 12 e 26. in M.H.S.I., *Mon. Paed.* I, p.23-25 e 28. Cite-se o §26: *Divisio classium in duas partes, tametsi utilis est, variabitur tamen singulis sabbatis, ut ne semper iidem ex eadem parte stent et stimultates ali possint. Ita fiet ut modo adversarii sint, modo vero socii.*

⁷⁴ Cfr *supra* 5.4.3.